

Atti del convegno "Work in progress" for a better quality of life

QUANDO GLI APPRENDISTI APPRENDONO? UNA RIFLESSIONE SULL'IMPORTANZA DEL CLIMA DI APPRENDIMENTO

Michela Cortini, Teresa Galanti & Stefania Fantinelli

Università G. d'Annunzio di Chieti-Pescara- cortini@unich.it

L'attuale mondo del lavoro è caratterizzato da continui mutamenti in cui le uniche costanti sembrano essere quelle dell'incertezza, dell'accelerazione e della flessibilità: ogni sapere consolidato rischia di divenire obsoleto, talvolta prima ancora di poter essere utilizzato, così che la vita professionale si confronta con la necessità di un *lifelong learning*, ovvero di un apprendimento permanente.

Il lavoratore di oggi, che sia un giovane apprendista o piuttosto un lavoratore esperto o perfino un manager d'impresa, ha un costante e irrinunciabile bisogno di apprendere. Ed è proprio questo l'obiettivo a cui mira la formazione professionale: offrire al lavoratore un percorso educativo volto all'attivazione, al sostegno e al consolidamento dell'apprendimento.

Diverse sono le variabili in grado di influenzare il processo di apprendimento all'interno di un'organizzazione. Alcune di esse sono da attribuire alle competenze del lavoratore, cioè a quelle caratteristiche individuali intrinseche, causalmente collegate a una performance efficace e/o superiore in una mansione o in una situazione e che possono essere quindi misurate sulla base di criteri prestabiliti. Altre invece dipendono da condizioni estrinseche al lavoratore, appartenenti piuttosto all'organizzazione in cui egli è inserito. Tra queste la recente letteratura attribuisce grande importanza alla dimensione del clima di apprendimento, per il ruolo che esso assume rispetto alla soddisfazione lavorativa.

Il clima di apprendimento

In letteratura, l'agevolazione all'apprendimento da parte di un'organizzazione è stata definita in vari modi, come ad esempio "clima di apprendimento" (Bartram et al. 1993), "cultura dell'apprendimento" o ancora "opportunità di apprendimento". La differenziazione tra clima e cultura potrebbe apparire superflua, eppure esistono sottili ma significative differenze. Schein (1990), ad esempio, ha messo in luce come il clima sia la manifestazione saliente del fenomeno meno tangibile della cultura. La cultura, inoltre, si riferisce alle credenze consolidate dei dipendenti e ai valori degli individui

circa l'organizzazione, mentre il clima contraddistingue quegli attributi più facilmente osservabili e quindi misurabili dell'ambiente di lavoro. il clima è stato definito come l'insieme delle percezioni condivise riguardanti le politiche, le procedure esperienza-dipendenti e i comportamenti che vengono ricompensati o che sono facilitati e/o attesi da un'organizzazione. In altre parole, il modo in cui i lavoratori percepiscono le azioni che i datori di lavoro mettono in atto al fine di supportare e facilitare l'apprendimento sul posto di lavoro.

Ricerche passate hanno mostrato come il clima di apprendimento sia in grado di prevenire outcomes negativi dei lavoratori, come stress e turnover, da un lato, e costituire un importante predittore di abilità e attitudini preziose per l'organizzazione, come la capacità di innovazione o la soddisfazione lavorativa (Mikkelsen et al., 1998), dall'altro.

Si tratta di una variabile strumentale a breve termine capace di garantire gli obiettivi che la formazione intende raggiungere ed è costituita da fattori orientati al lavoro che possono influenzare il successo o il fallimento dell'apprendimento e la sua efficacia.

La letteratura riguardante l'apprendimento nelle organizzazioni è concorde nel considerare il clima di apprendimento come costituito da tre differenti dimensioni:

1. Facilitazione
2. Apprezzamento
3. Evitamento dell'errore

Per *facilitazione* si intende il supporto che l'organizzazione può e/o desidera fornire all'apprendimento. In altre parole, quanto l'organizzazione intende investire nella formazione dei suoi dipendenti, necessaria per lo sviluppo dell'organizzazione stessa. Diverse sono le misure del clima di apprendimento che includono item o scale intese riguardanti la facilitazione dell'apprendimento. Un esempio in tal senso è la scala di Tracey e Tews (2005) per misurare il clima di apprendimento, che include diversi item riferiti alle risorse e alle opportunità di apprendimento percepite all'interno della dimensione del supporto organizzativo. Allo stesso modo anche la scala di Marsick e Watkins (2003) sulla cultura di apprendimento indaga la dimensione della facilitazione dell'apprendimento sul lavoro, così come Bartram e colleghi (1993) hanno dedicato due scale complete alle opportunità e alle risorse per l'apprendimento.

La seconda importante dimensione si riferisce alle politiche di HRM volte ad apprezzare e ricompensare l'apprendimento. Diversi autori hanno incluso nelle loro scale di valutazione la dimensione dell'apprezzamento. In particolare, Tracey e Tews (2005) hanno inserito nella dimensione del supporto organizzativo, misurazioni circa le ricompense materiali e immateriali per l'apprendimento, distinguendo gli incentivi per promuovere i comportamenti di apprendimento, dagli apprezzamenti dei manager. Un

contributo più recente è quello di Song e colleghi (2009), che hanno incluso la misurazione delle ricompense percepite.

L'ultima dimensione del clima di apprendimento è di recente identificazione e consiste nella gestione degli errori. Poiché l'apprendimento "facendo" è considerata la forma di apprendimento maggiormente diffusa, è evidente che il clima di apprendimento dovrebbe permettere gli errori. Diversi autori hanno sostenuto l'importanza di un clima capace di tollerare gli errori (Marsick & Watkins, 2003; Van Dyck et al., 2005). Come sostengono Van Dyck e colleghi (2005), una cultura organizzativa che miri a enfatizzare la gestione dell'errore, piuttosto che l'evitamento dello stesso, consente ai dipendenti di imparare da errori ed insuccessi.

La soddisfazione lavorativa e l'identità sul posto di lavoro

Il concetto di *soddisfazione lavorativa* è stato sviluppato da molti ricercatori e professionisti. Una delle definizioni più utilizzate è quella di Locke (1976), che definì la soddisfazione lavorativa come "uno stato emotivo piacevole o positivo derivante dalla valutazione delle proprie esperienze di lavoro". Si tratta di un costrutto multidimensionale, correlato ad aspetti strettamente riguardanti la natura del lavoro, ma anche ad aspetti più soggettivi come la crescita personale, le opportunità di promozione, il bisogno di riconoscimento e di apprezzamento, il senso di sicurezza.

Infine l'*identità sul posto di lavoro* definisce la relazione psicologia che si instaura tra l'individuo e l'organizzazione o piuttosto tra l'individuo e la specifica divisione dove egli lavora. Questo costrutto si basa sulla teoria dell'identità sociale (Tajfel & Turner, 1986), secondo la quale l'identificazione con l'organizzazione implica l'esistenza di una profonda somiglianza percepita e un destino condiviso con l'organizzazione, capaci di fungere da precursori dell'auto-categorizzazione (Turner et al, 1987) al punto che appartenere a un'organizzazione può contribuire a generare una concezione di sé positiva.

Il termine identità sul posto di lavoro sembra più adatto a descrivere la relazione che il lavoratore instaura con l'organizzazione rispetto al termine più generico di *identità organizzativa*, dal momento che essa si configura come una relazione con una particolare divisione o un determinato ufficio, piuttosto che con l'organizzazione in generale.

Numerosi studi hanno messo in luce l'importante ruolo che l'identità sul posto di lavoro può giocare sulla soddisfazione professionale in lavoratori esperti (Porter et al, 1974; Maier e Brunstein, 2001). Questo costrutto, in sé e per sé così importante, non è stato ancora indagato in lavoratori con un contratto di apprendistato. Il motivo di tale mancanza si deve all'idea diffusa secondo la quale, poiché gli apprendisti sono

generalmente inseriti da poco tempo all'interno dell'organizzazione e ricoprono ruoli e/o mansioni modesti e limitati, non si ritiene che essi possano avere una vera identità lavorativa.

I risultati dello studio condotto su un campione di giovani apprendisti italiani (Cortini, 2016) sembrano invece suggerire che il processo di identificazione con l'organizzazione abbia inizio fin dalle prime relazioni tra apprendista e datore di lavoro e che l'identità sul posto di lavoro sia una variabile in grado di fungere da mediatore nella relazione tra il supporto organizzativo all'apprendimento e la soddisfazione lavorativa, nonché tra l'apprezzamento per l'apprendimento e la soddisfazione lavorativa.

L'apprendistato in Italia

L'apprendistato ha assunto senza dubbio un importante peso nell'agenda politica italiana fin dagli anni '50, quando l'apprendistato fu proposto per la prima volta come forma di contratto.

Sono due le principali riforme che hanno indotto i datori di lavoro ad attivare l'apprendistato all'interno delle loro organizzazioni. La prima è la legge del 19 gennaio 1955 n.25, che per prima disciplinava compiutamente l'apprendistato introducendo importanti sgravi fiscali a favore del datore di lavoro; a seguire, il cosiddetto "Pacchetto Treu" (1997), che ha riformato ampiamente l'istituto contrattuale scendendo nel merito della formazione da impartire all'apprendista e che per primo introduce la "formazione esterna" all'azienda, delegandone il coordinamento alle Regioni. Seguono altre due riforme, il decreto di attuazione della Legge Biagi (2003), che articola l'apprendistato in tre fasce (apprendistato per espletamento del diritto/dovere di istruzione e formazione; apprendistato professionalizzante e apprendistato per l'acquisizione di un diploma o percorsi di alta formazione) e la riforma della Fornero (2012), con la quale il contratto professionalizzante diviene di mestiere e il contratto di alta formazione consente di ottenere altri titoli universitari.

La riforma più recente risale al Job Acts del 2015, che conferma l'apprendistato come forma di contratto lavorativo permanente per la formazione e l'employment dei giovani. Come accennato, il sistema italiano prevede tre tipi di apprendistato: due di questi si focalizzano sull'apprendimento e mirano a ottenere una qualifica formativa. Il terzo tipo di apprendistato è un programma vocazionale per giovani adulti dai 18 ai 29 anni, senza qualifica, che mira a trasformare gli apprendisti in lavoratori esperti, mediante una formazione triennale (massimo 120 ore) all'interno e all'esterno dell'organizzazione.

Probabilmente il principale tallone d'Achille dell'apprendistato in Italia risiede nella funzione della formazione e nella sua qualità, che raramente viene valutata (James, 2010; Morciano et al., 2014). Questa debolezza probabilmente è dovuta alla mancanza di una cultura pro-formazione all'interno delle organizzazioni.

Eppure i risultati dello studio sopranominato (Cortini, 2016) mettono in luce come sia proprio la presenza di un clima di apprendimento, in altre parole di una cultura della formazione all'interno di un'organizzazione, la chiave per lo sviluppo di una forte identità lavorativa nei giovani apprendisti. I risultati suggeriscono quindi la necessità urgente di investire in training di formazione e nella socializzazione organizzativa, che può essere considerata come un ulteriore apprendimento in grado di forgiare l'identità sul posto di lavoro.

Bibliografia

- Bartram, D., Foster, J., Lindley, P. A., Brown, A. J., & Nixon, S. (1993), Learning climate questionnaire (LCQ): Background and technical information, *Employment Service and Newland Park Associates Limited, Oxford*.
- Cortini M. (2016) "Workplace identity as a mediator in the relationship between learning climate and job satisfaction during apprenticeship. Suggestions for HR practitioners" *Journal of Workplace Learning*, vol 28, no.2
- James, S. (2010) "What Is Apprenticeship ?," SKOPE Issues Paper 22. Cardiff: SKOPE. <http://www.skope.ox.ac.uk/sites/default/files/Issues%20paper22.pdf>
- Maier G.W., & Brunstein J.C. (2001), "The role of personal work goals in newcomers' job satisfaction and organizational commitment: A longitudinal analysis", *Journal of Applied Psychology*, 86, 5, pp. 1034-1042. doi:10.1037//0021-9010.86.5.1034
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5, 1 3 2 –151.
- Mikkelsen A., Saksvik P.Ø., & Ursin H. (1998), "Job stress and organizational learning climate", *International Journal of Stress Management*, 5, 4, pp. 197-209.
- Morciano D., Scardigno A.F., Manuti A. & Pastore S. 2014, "An evaluation study of youth participation in youth work: A case study in Southern Italy", *Educational Research for Policy and Practice*, vol. 13, no. 1, pp. 81-100.
- Nikolova I., Van Ruyseveldt J., De Witte H., & Van Dam K. (2014), "Learning climate scale: Construction, reliability and initial validity evidence", *Journal of Vocational Behavior*, 85, 3, 258-265. doi:10.1016/j.jvb.2014.07.007
- Porter L.W., Steers R.M., Mowday R.T., & Boulian P.V. (1974), "Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians", *Journal of Applied Psychology*, 59, 5, pp. 603-609. doi:10.1037/h0037335
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45, 109–119.
- Song, J. H., Joo, B. K. B., & Chermack, T. J. (2009), "The dimensions of learning organization questionnaire (DLOQ): A validation study in a Korean context", *Human Resource Development Quarterly*, 20, 1, pp. 43-64.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986), "The social identity theory of intergroup behaviour", In S. Worchel, & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (2nd ed., pp. 7–24). Chicago: Nelson-Hall.
- Tracey J.B., & Tews M.J. (2005), "Construct validity of a general training climate scale", *Organizational Research Methods*, 8, 4, pp. 353-374. doi:10.1177/1094428105280055

- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987), *Rediscovering the Social Group: A self-categorization theory*, Blackwell, Oxford.
- Van Dyck, C., Frese, M., Baer, M., & Sonnentag, S. (2005), "Organizational error management culture and its impact on performance: a two-study replication", *Journal of Applied Psychology*, 90, 6, p. 1228.